

**KỸ THUẬT “NÓI TO SUY NGHĨ” TRONG DẠY HỌC NGŨ VĂN:
CÔNG CỤ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU THEO ĐỊNH HƯỚNG
CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018**

Trần Công Dân

Trường Trung học phổ thông Lấp Vò 1, Đồng Tháp

Thông tin chung:

Ngày nhận bài: 02/7/2025

Ngày phản biện: 03/7/2025

Ngày duyệt đăng: 10/9/2025

Tác giả chính:

tcdan.lapvo1@dongthap.edu.vn

DOI:

<https://doi.org/10.70879/IxCRYC43G>

Title:

The “Think-Aloud” Technique in Teaching Literature: A Tool for Developing Reading Comprehension Competence in Alignment with the 2018 General Education Curriculum.

Từ khóa:

Độc hiểu, kỹ thuật, ngữ văn, nói to suy nghĩ, phát triển năng lực

Keywords:

Reading comprehension, technique, literature, think-aloud, competency development.

TÓM TẮT: Trong bối cảnh giáo dục Việt Nam hiện nay, việc đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn nhằm phát triển năng lực cho học sinh trở thành yêu cầu cấp thiết. Xuất phát từ yêu cầu đó, bài viết tập trung nghiên cứu khả năng vận dụng kỹ thuật “nói to suy nghĩ” – phương pháp có nguồn gốc từ tâm lý học nhận thức, khuyến khích người học công khai hóa tiến trình tư duy khi đọc. Kết quả cho thấy, kỹ thuật “nói to suy nghĩ” không chỉ làm minh bạch quá trình đọc và hỗ trợ học sinh nhận diện, lựa chọn, vận dụng các chiến lược đọc một cách hiệu quả, mà còn góp phần bồi dưỡng năng lực suy luận và tư duy phân biện. Bên cạnh đó, phương pháp này còn nâng cao khả năng tự giám sát, thúc đẩy tinh thần hợp tác giữa học sinh, đồng thời tạo điều kiện để giáo viên quan sát trực tiếp dòng chảy tư duy của người học, từ đó kịp thời điều chỉnh phương pháp giảng dạy phù hợp. Qua đó, nghiên cứu góp phần khẳng định tiềm năng ứng dụng kỹ thuật “nói to suy nghĩ” trong dạy học đọc hiểu và góp phần nâng cao chất lượng giờ học.

ABSTRACT: In the current context of Vietnamese education, the renewal of teaching methods in Literature to develop students' competencies has become an urgent requirement. Stemming from this need, the article focuses on exploring the potential application of the “think-aloud” technique—a method rooted in cognitive psychology that encourages learners to make their thinking processes explicit while reading. The findings indicate that the “think-aloud” technique not only clarifies the reading process and supports students in identifying, selecting, and employing reading strategies effectively, but also contributes to fostering their inferential and critical thinking abilities. In addition, this method enhances students' capacity for self-monitoring, promotes collaborative engagement, and provides teachers with the opportunity to observe the flow of students' thinking, thereby enabling timely adjustments to instructional approaches. Accordingly, the study reaffirms the potential of applying the “think-aloud” technique in reading instruction and highlights its contribution to improving the overall quality of Literature lessons.

1. Giới thiệu vấn đề nghiên cứu

Trong bối cảnh giáo dục Việt Nam đang đổi mới mạnh mẽ để đáp ứng nhu cầu của xã hội hiện đại, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 ra đời như một bước ngoặt quan trọng. Chương trình đã chuyển từ định hướng dạy học

theo nội dung sang định hướng phát triển năng lực toàn diện cho học sinh, nhấn mạnh việc hình thành các năng lực cốt lõi như tự chủ, giao tiếp – hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo. Trong số đó, năng lực đọc hiểu văn bản được coi là trung tâm. Bộ Giáo dục và Đào tạo

(2018) nhấn mạnh: “Chương trình giáo dục phổ thông được xây dựng trên cơ sở quan điểm của Đảng, Nhà nước về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo; kế thừa và phát triển những thành tựu của nền giáo dục Việt Nam”, với mục tiêu “hình thành và phát triển ở học sinh các phẩm chất chủ yếu và năng lực cốt lõi” [1]. Riêng với môn Ngữ văn, Bộ Giáo dục và Đào tạo xác định nhiệm vụ trọng tâm là “phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học: rèn luyện các kĩ năng đọc, viết, nói và nghe; có hệ thống kiến thức phổ thông nền tảng về tiếng Việt và văn học, phát triển tư duy hình tượng và tư duy logic” [2], đồng thời nhấn mạnh yêu cầu “đọc hiểu được cả nội dung tường minh và hàm ẩn của các loại văn bản” [2].

Trong xu thế đổi mới phương pháp dạy học, kỹ thuật “nói to suy nghĩ” (think-aloud) được xem là một công cụ hữu ích. Kỹ thuật này vốn xuất phát từ nghiên cứu nhận thức, dùng để thu thập dữ liệu về quá trình đọc, nhưng ngày càng được mở rộng sang giảng dạy. Các nghiên cứu quốc tế cho thấy kỹ thuật “nói to suy nghĩ” có hiệu quả rõ rệt trong dạy học đọc hiểu, nhưng mỗi công trình lại nhấn mạnh vào một khía cạnh riêng, tạo nên sự bổ sung nhưng cũng nảy sinh hạn chế. Wilhelm [3] xem đây là một cách để giáo viên “mô hình hóa những chiến lược đọc hiểu mà họ sử dụng trong khi đọc” [3], qua đó biến hoạt động đọc thành quá trình hấp dẫn và giàu cảm xúc. Trái lại, Pritchard và O’Hara (2006) lại tiếp cận “nói to suy nghĩ” như một công cụ chẩn đoán, cho rằng đây là phương pháp “hiệu quả nhất để nhận diện các chiến lược đọc hiểu” [4], song đối tượng nghiên cứu chủ yếu là sinh viên học ngoại ngữ khiến kết quả khó áp dụng rộng rãi. Caldwell và Leslie [5] tiếp tục mở rộng hướng tiếp cận bằng việc chứng minh kỹ thuật này giúp cải thiện “quá trình và kết quả đọc hiểu trong văn bản thuyết minh” [5], nhưng lại thiên về các chỉ số định lượng và chưa chú ý đến yếu tố cảm xúc mà Wilhelm từng đề cao. Đặt ba nghiên cứu cạnh nhau, có thể thấy “nói to suy nghĩ” vừa là công cụ mô hình hóa, vừa là phương tiện chẩn đoán, vừa là cách thức đo lường; chỉ khi được nhìn nhận ở cả ba chiều cạnh, kỹ thuật này mới phát huy đầy đủ giá trị thay vì bị giản lược thành

một thao tác đọc thành tiếng đơn thuần.

Ở châu Á và các quốc gia đang phát triển, bằng chứng thực nghiệm tiếp tục khẳng định hiệu quả của “nói to suy nghĩ”, song cũng đồng thời chỉ ra những giới hạn gắn liền với bối cảnh, cấp học và cách tổ chức dạy học. Upadhaya [6] tại Nepal xem đây là “biện pháp can thiệp” giúp sinh viên “phát triển kỹ năng đọc hiểu EFL” [6], nhưng thiết kế thiên về mô tả nên thiếu tính khái quát. Sönmez và Sulak với thực nghiệm ở học sinh tiểu học Thổ Nhĩ Kỳ phát hiện “sự khác biệt đáng kể giữa điểm kiểm tra trước và sau” [7], tuy vậy quy mô mẫu nhỏ khó đại diện cho đông đảo người học. Trong khi đó, Bahri Ys et al tại Indonesia ghi nhận rằng kỹ thuật này “nâng cao khả năng tìm kiếm thông tin chi tiết, xác định ý chính và thực hiện suy luận” [8] ở học sinh lớp 8, gợi ý rằng hiệu quả gia tăng khi đối tượng đã có nền tảng đọc nhất định. Pratiwi và Norani [9] thừa nhận đây là “một công cụ siêu nhận thức để giám sát sự hiểu biết” [9], cho thấy kết quả chịu ảnh hưởng lớn từ thời gian thực hành và quy mô lớp học. Thêm vào đó, nghiên cứu hành động của Sholihah và Sari chứng minh “việc triển khai chiến lược nói to suy nghĩ có thể cải thiện khả năng đọc hiểu” [10] với mức tăng điểm trung bình rõ rệt, nhưng thiếu nhóm đối chứng để đảm bảo tính khách quan. Như vậy, mặc dù các nghiên cứu đều nhất quán về xu hướng tích cực, hiệu quả của “nói to suy nghĩ” không đồng đều mà phụ thuộc nhiều vào điều kiện áp dụng, cho thấy đây không phải “công cụ vạn năng” mà là một chiến lược cần điều chỉnh linh hoạt theo từng ngữ cảnh.

Ở Việt Nam, việc nghiên cứu và áp dụng nói to suy nghĩ trong dạy học Ngữ văn vẫn còn hạn chế và thiên về mô tả. Phạm Thị Thu Hương [11] là một trong những người đầu tiên giới thiệu kỹ thuật này qua bài viết *Chiến thuật “cuốn phim trí óc” (Think-Aloud) trong dạy học đọc hiểu văn bản*, nhấn mạnh vai trò của việc mô hình hóa tư duy đọc [11]. Tuy nhiên, nghiên cứu này mang tính lý thuyết nhiều hơn là thực nghiệm. Gần đây, Trịnh Thị Hương và cộng sự [12] mở rộng nói to suy nghĩ sang lĩnh vực viết, với khẳng định rằng “kỹ thuật nói to suy nghĩ đã được nhiều nghiên cứu trên thế

giới đề cập trong dạy học đọc, viết, nói và nghe cho học sinh”, đồng thời giúp học sinh “rèn luyện tư duy trong suốt quá trình viết” [12]. Mặc dù vậy, nghiên cứu này tập trung vào kỹ năng viết, chưa đi sâu vào đọc hiểu – năng lực then chốt được Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đề cao.

Có thể thấy nghiên cứu trong nước còn ít khai thác chiều sâu ứng dụng trong dạy học đọc hiểu, nhất là với văn bản hàm ẩn. Chính vì vậy, nghiên cứu này được tiến hành nhằm lấp đầy khoảng trống đó. Với mục tiêu khẳng định hiệu quả của kỹ thuật “nói to suy nghĩ” trong việc phát triển năng lực đọc hiểu cho học sinh trung học phổ thông. Bằng việc phân tích cơ sở lý thuyết, làm rõ vai trò và khả năng ứng dụng, nghiên cứu chứng minh rằng kỹ thuật này không chỉ giúp học sinh hiểu văn bản sâu hơn mà còn góp phần rèn luyện tư duy phản biện, năng lực tự giám sát và kỹ năng hợp tác – qua đó hiện thực hóa định hướng phát triển năng lực mà Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đã đề ra.

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này chủ yếu sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết thông qua việc phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa các công trình trong và ngoài nước liên quan đến kỹ thuật “nói to suy nghĩ” và năng lực đọc hiểu. Trên cơ sở đó, tác giả tiến hành so sánh, đối chiếu các quan điểm nhằm làm rõ nguồn gốc, sự phát triển, định nghĩa và bản chất của kỹ thuật này. Đồng thời, việc tổng hợp các kết quả nghiên cứu được vận dụng để chỉ ra những vai trò then chốt của kỹ thuật “nói to suy nghĩ” trong việc phát triển năng lực đọc hiểu của người học, từ việc nhận diện chiến lược đọc, phát triển suy luận – dự đoán, đến khả năng tư duy phản biện, tự giám sát và mở rộng cơ hội hợp tác. Từ nền tảng lý luận đó, nghiên cứu sử dụng phương pháp khái quát để rút ra mô hình ứng dụng khả thi cho dạy học đọc hiểu văn bản (môn Ngữ văn) trong bối cảnh Việt Nam hiện nay, đồng thời phân tích sự phù hợp với định hướng của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 cũng như những thuận lợi và thách thức khi triển khai trong thực tiễn.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Khái quát về kỹ thuật “nói to suy nghĩ”

3.1.1. Nguồn gốc và sự phát triển của kỹ thuật “nói to suy nghĩ”

Kỹ thuật “nói to suy nghĩ” (think-aloud) có nguồn gốc từ tâm lý học nhận thức và giáo dục ngôn ngữ, ban đầu được sử dụng như một công cụ nghiên cứu để khám phá quá trình đọc hiểu, sau đó phát triển thành một chiến lược dạy học siêu nhận thức (metacognitive) nhằm giúp người học nâng cao khả năng đọc. Về mặt khoa học, kỹ thuật này dựa trên quan niệm rằng quá trình diễn đạt bằng lời (verbalization) có thể làm lộ rõ hoạt động nhận thức bên trong mà không làm thay đổi bản chất của nó. Bereiter và Bird [13] là những người tiên phong khi sử dụng kỹ thuật nói to suy nghĩ để xác định các chiến lược đọc hiểu ở học sinh bản ngữ tiếng Anh, từ đó đặt nền móng cho các ứng dụng rộng rãi hơn về sau [13].

Bước sang những năm 2000, Wilhelm [3] đã góp phần phổ biến kỹ thuật này thông qua cuốn *Nâng cao khả năng hiểu bằng các chiến lược Nói to suy nghĩ* (Improving Comprehension with Think-Aloud Strategies), trong đó ông nhấn mạnh vai trò của giáo viên khi mô hình hóa việc diễn đạt bằng lời để học sinh nội hóa và vận dụng chiến lược, từ đó cải thiện khả năng đọc hiểu [3]. Sự phát triển này được đánh giá là phù hợp với lý thuyết của Vygotsky về học tập qua tương tác xã hội, giúp biến hoạt động suy nghĩ cá nhân thành quá trình chia sẻ và hợp tác nhóm.

Đến giữa thập niên 2000, Pritchard và O’Hara [4] đã mở rộng nghiên cứu từ học sinh bản ngữ sang đối tượng ESL/EFL. Họ khẳng định rằng “việc sử dụng quy trình nói to suy nghĩ là một trong những cách hiệu quả nhất để nhận diện các chiến lược đọc hiểu” [4] và chứng minh tính hiệu quả khi triển khai trong các chương trình tiếng Anh chuyên sâu (intensive English programs) ở đại học Mỹ. Tiếp đó, Caldwell và Leslie [5] đã tích hợp kỹ thuật này vào việc đọc văn bản giải thích (expository text), sử dụng phân tích quy trình nói to suy nghĩ để làm rõ “quá trình và kết quả” [5], qua đó chứng minh nói to suy nghĩ không chỉ là công cụ nghiên cứu mà còn là phương pháp giảng dạy thiết thực.

Trong bối cảnh quốc tế, đặc biệt ở các quốc gia đang phát triển, kỹ thuật này tiếp tục được ứng dụng mạnh mẽ. Upadhaya [6] coi nói to suy nghĩ như một “biện pháp can thiệp” để hỗ trợ sinh viên đại học ở Nepal cải thiện khả năng đọc hiểu tiếng Anh, nhất là trong những lớp học còn nhiều hạn chế về điều kiện. Tại Thổ Nhĩ Kỳ, Sönmez và Sulak (2018) đã tiến hành nghiên cứu với học sinh lớp 4, ghi nhận rằng có “sự khác biệt đáng kể giữa điểm kiểm tra trước và sau thực nghiệm, theo hướng có lợi cho điểm số sau thực nghiệm của nhóm học sinh được dạy bằng chiến lược nói to suy nghĩ” [7]. Cùng thời điểm, Bahri Ys và cộng sự [8] tại Indonesia cũng chỉ ra hiệu quả rõ rệt của phương pháp này trong việc giúp học sinh lớp 8 diễn đạt suy nghĩ của họ khi họ đọc, đặc biệt trong việc xác định ý chính, thông tin chi tiết và suy luận khi đọc.

Những năm gần đây, các nghiên cứu tiếp tục khẳng định xu hướng phát triển này. Sholihah và Sari qua nghiên cứu hành động lớp học, đã chứng minh rằng “việc triển khai chiến lược nói to suy nghĩ có thể cải thiện khả năng đọc hiểu của học sinh” [10], với điểm số trung bình của học sinh lớp 11 tăng từ 60.93 lên 80.17. Sau đó, Pratiwi và Norani [9] mở rộng ứng dụng ở bậc trung học cơ sở Indonesia, xem đây là một công cụ siêu nhận thức để giám sát sự hiểu biết, đồng thời nhấn mạnh tầm quan trọng của việc rèn luyện thường xuyên để nâng cao hiệu quả.

Như vậy, từ nền tảng ban đầu trong tâm lý học nhận thức [11] đến việc trở thành một chiến lược giảng dạy hiệu quả [3], [5], [9], kỹ thuật “nói to suy nghĩ” đã có một quá trình phát triển mạnh mẽ. Nó đã chuyển đổi từ công cụ nghiên cứu thành phương pháp giảng dạy linh hoạt, được áp dụng rộng rãi ở nhiều cấp học khác nhau, đặc biệt tại các quốc gia ngoài khối nói tiếng Anh như Nepal, Thổ Nhĩ Kỳ và Indonesia.

3.1.2. Định nghĩa kỹ thuật “nói to suy nghĩ”

Kỹ thuật “nói to suy nghĩ” là một khái niệm cốt lõi trong nghiên cứu đọc hiểu và giảng dạy ngôn ngữ, gắn liền với việc người đọc diễn đạt thành lời những suy nghĩ vốn thường diễn ra âm thầm trong quá trình tiếp nhận văn bản. Các

học giả đều thống nhất rằng bản chất của kỹ thuật này nằm ở việc biến hoạt động nhận thức bên trong thành ngôn ngữ bên ngoài, qua đó cho phép người dạy và người học quan sát, phân tích và điều chỉnh chiến lược đọc của mình.

Ban đầu, Ericsson và Simon khẳng định rằng diễn đạt bằng lời không làm biến đổi bản chất tư duy, mà chỉ “giúp làm lộ rõ nó” [14]. Chính nhờ đặc điểm này, kỹ thuật nói to suy nghĩ được coi như một công cụ khoa học giúp nhà nghiên cứu và giáo viên khám phá cấu trúc của quá trình đọc. Trên phương diện hành vi, Oster đưa ra một định nghĩa đơn giản nhưng có sức ảnh hưởng: “Nói to suy nghĩ là một phương pháp trong đó học sinh diễn đạt thành lời những suy nghĩ của mình khi đọc” [15]. Cách tiếp cận này nhấn mạnh khía cạnh thực hành cụ thể, coi việc diễn đạt suy nghĩ thành lời là cầu nối để phân biệt “đọc chữ” với “hiểu văn bản” [8].

Một số nghiên cứu khác lại chú trọng khía cạnh sư phạm. Pratiwi và Norani [9] xem nói to suy nghĩ như một phương pháp nhằm nâng cao năng lực đọc hiểu thông qua việc khuyến khích học sinh dự đoán, chia sẻ ý tưởng và kết nối với tri thức nền. Cách tiếp cận này nhấn mạnh giá trị ứng dụng trong lớp học, nơi học sinh không chỉ tái hiện thông tin mà còn tham gia kiến tạo ý nghĩa bằng sự tương tác ngôn ngữ. Cùng với đó, Wilhelm cho rằng đây là một kỹ thuật gắn liền với quan điểm kiến tạo, trong đó người học hình thành hiểu biết thông qua các chiến lược như tóm tắt, hình dung hoặc chất vấn văn bản. Điểm nhấn ở đây là nói to suy nghĩ không chỉ mô tả tư duy mà còn thúc đẩy quá trình học tập chủ động, đưa học sinh từ vị trí thụ động sang chủ động kiến tạo tri thức.

Trong khi đó, Pritchard và O’Hara tiếp cận khái niệm này từ khía cạnh chẩn đoán. Hai tác giả định nghĩa: “việc sử dụng quy trình nói to suy nghĩ là một trong những cách hiệu quả nhất để nhận diện các chiến lược đọc hiểu” [4]. Điều này làm nổi bật chức năng quan sát tức thời (on-line), nhờ đó giáo viên có thể nhận biết học sinh đang áp dụng chiến lược gì và kịp thời điều chỉnh.

Ở hướng tiếp cận xã hội, Sönmez và Sulak (2018) định nghĩa kỹ thuật này là quá trình “giáo viên hoặc học sinh diễn đạt thành lời những suy nghĩ của mình cho học sinh về cách hiểu xảy ra khi đọc” [7]. Khái niệm này mở rộng phạm vi của kỹ thuật, không chỉ còn là hoạt động cá nhân mà trở thành một thực hành mang tính xã hội, trong đó giáo viên đóng vai trò mô hình hóa, còn học sinh tham gia bắt chước và tự thực hành. Cách hiểu này gắn kỹ thuật với lý thuyết học tập xã hội, nhấn mạnh vai trò của sự tương tác trong quá trình phát triển năng lực đọc.

Ở mức độ khái quát cao, McKeown và Gentilucci định nghĩa nói to suy nghĩ là “một phương pháp để đo lường các quá trình nhận thức khi đọc và sau đó là một công cụ siêu nhận thức để giám sát sự hiểu biết” [14]. Định nghĩa này nhấn mạnh tính hai mặt của kỹ thuật: vừa có chức năng đo lường để nghiên cứu, vừa là công cụ để người học tự giám sát và kiểm soát quá trình hiểu. Điều này cho thấy kỹ thuật không chỉ hữu ích trong thực nghiệm học thuật mà còn thiết thực trong lớp học, khi học sinh cần tự điều chỉnh chiến lược để nâng cao hiệu quả tiếp nhận văn bản.

Nhìn chung, các định nghĩa về “nói to suy nghĩ” tuy khác nhau về trọng tâm nhưng đều thống nhất ở ba yếu tố cơ bản: diễn đạt thành lời quá trình tư duy, hỗ trợ người học nâng cao ý thức siêu nhận thức, và tạo điều kiện cho việc quan sát – điều chỉnh chiến lược đọc. Oster thiên về hành vi [15]; Pratiwi & Norani nhấn mạnh giá trị sư phạm; Pritchard & O’Hara đề cao chức năng chẩn đoán [4]; Sönmez & Sulak (2018) chú trọng khía cạnh xã hội [7]; còn McKeown & Gentilucci nhấn mạnh chức năng kép của đo lường và giám sát [16].

Từ các định nghĩa trên, chúng tôi quan niệm rằng: Kỹ thuật “nói to suy nghĩ” là một phương pháp siêu nhận thức trong dạy đọc hiểu, trong đó người đọc (giáo viên hoặc học sinh) diễn đạt thành lời các suy nghĩ đang diễn ra trong quá trình đọc. Hoạt động này không chỉ làm lộ rõ quá trình nhận thức mà còn giúp người học giám sát, điều chỉnh và nâng cao khả năng đọc hiểu một cách chủ động, bền vững.

3.1.3. Bản chất của kỹ thuật “nói to suy nghĩ”

Bản chất của kỹ thuật “nói to suy nghĩ” nằm ở việc làm cho những suy nghĩ thầm kín, vốn ẩn giấu trong quá trình đọc hiểu, được biểu hiện ra bằng lời nói. Nhờ đó, hoạt động đọc không chỉ là một quá trình tiếp nhận thụ động mà trở thành một hoạt động tương tác và siêu nhận thức, nơi người đọc vừa xử lý văn bản vừa tự giám sát quá trình tư duy của mình. Thay vì chỉ đọc thầm, học sinh được khuyến khích nói ra các ý nghĩ như dự đoán, kết nối kiến thức nền, suy luận, chất vấn hay kiểm tra mức độ hiểu của bản thân. Điều này giúp phát hiện và khắc phục những khó khăn trong đọc ngay lập tức.

Theo Pritchard và O’Hara đây là một “hành vi xử lý trực tuyến” (on-line processing behavior) [4], khác với các hoạt động chuẩn bị trước hoặc tổng kết sau đọc. Họ cũng khẳng định rằng “nói to suy nghĩ là một phương tiện hiệu quả để nhận diện các chiến lược đọc và có thể là một kỹ thuật hữu ích giúp người học không phải bản ngữ tiếng Anh học và áp dụng các chiến lược đọc” [4].

Ở góc nhìn khác, Bahri Ys và cộng sự mô tả đây là một “quá trình nhận thức siêu việt” (meta-cognition awareness process) [8], nơi người học “giám sát suy nghĩ của mình trong khi đọc và cải thiện khả năng hiểu” [8]. Tương tự, Pratiwi và Norani cho rằng phương pháp này khuyến khích người học “diễn đạt thành lời tất cả các ý tưởng xuất hiện trong đầu khi thực hiện nhiệm vụ đọc hiểu” [9]. Như vậy, bản chất cốt lõi của kỹ thuật là khơi gợi người đọc ý thức rõ về toàn bộ suy nghĩ đang nảy sinh để kịp thời điều chỉnh việc hiểu văn bản.

Một số nghiên cứu lại nhấn mạnh tính xã hội của kỹ thuật. Sönmez và Sulak phân biệt hai hình thức: “giáo viên nói to suy nghĩ” và “học sinh nói to suy nghĩ”, trong đó giáo viên đóng vai trò mô hình hóa chiến lược đọc [7]. Ở lớp học ngoại ngữ, Upadhaya khẳng định bản chất của kỹ thuật là “một quá trình tham gia vào tình huống nhằm cải thiện hoặc hỗ trợ nó” [6], tức tham gia trực tiếp để hỗ trợ quá trình hiểu văn bản. Tính thực tiễn được chứng minh trong nghiên cứu hành động: Sholihah và Sari cho thấy áp dụng kỹ thuật này giúp học sinh “cải thiện khả năng đọc hiểu” [10] với điểm số tăng

đáng kể. Caldwell và Leslie cũng nhấn mạnh sự kết hợp giữa “quá trình và kết quả” [5], trong khi Wilhelm mô tả bản chất như một hệ thống chiến lược gồm “hình dung (visualizing), dự đoán (predicting), đặt câu hỏi (questioning), liên kết (connecting), làm rõ (clarifying) và tóm tắt (summarizing)” [3], giúp hoạt động đọc hiểu trở nên chủ động, sáng tạo và giàu tính tương tác.

Từ các nghiên cứu trên, có thể thấy bản chất cốt lõi của kỹ thuật “nói to suy nghĩ” là sự kết hợp giữa nhận thức và siêu nhận thức, giữa cá nhân và xã hội, giữa quá trình và kết quả. Đây là công cụ giúp học sinh không chỉ hiểu văn bản mà còn tự giám sát, điều chỉnh và nâng cao quá trình học tập của chính mình, từ đó đạt được sự cải thiện bền vững trong năng lực đọc hiểu.

3.2. Vai trò của kỹ thuật “nói to suy nghĩ” trong phát triển năng lực đọc hiểu

3.2.1. Minh bạch hóa và hỗ trợ chiến lược đọc

Kỹ thuật “nói to suy nghĩ” giữ vai trò đặc biệt trong việc làm sáng tỏ quá trình đọc hiểu và hỗ trợ người học nắm bắt, vận dụng các chiến lược đọc một cách có ý thức. Thay vì để dòng tư duy diễn ra âm thầm và khó quan sát, việc học sinh diễn đạt thành lời đã biến hoạt động tiếp nhận văn bản thành một tiến trình có thể kiểm chứng, phân tích và phản hồi. Nhờ đó, cả người học và người dạy đều có điều kiện nhận diện rõ cách thức tiếp cận văn bản, đồng thời kịp thời điều chỉnh khi gặp trở ngại. Minh bạch hóa vì thế không chỉ là khâu “làm lộ” quá trình tư duy, mà còn là bước đệm để phát triển năng lực siêu nhận thức trong học tập.

Ở góc độ nghiên cứu, Someran và cộng sự cho rằng kỹ thuật này “khuyến khích học sinh diễn đạt thành lời khi gặp khó khăn” [17]. Nhận định này làm rõ rằng chính sự bộc lộ bằng ngôn ngữ giúp học sinh tự ý thức về điểm nghẽn nhận thức và tìm giải pháp để vượt qua. Pritchard và O’Hara cũng khẳng định “việc sử dụng quy trình nói to suy nghĩ là một trong những cách hiệu quả nhất để nhận diện các chiến lược đọc hiểu” [4]. Như vậy, giá trị minh bạch hóa không chỉ giúp học sinh thấy được mình đang đọc thế nào, mà còn cung cấp cho giáo viên cơ sở để phân tích và hướng dẫn

chiến lược phù hợp, chẳng hạn như suy luận, dự đoán, liên kết chi tiết hay kiểm tra độ mạch lạc của văn bản.

Một điểm nổi bật khác là minh bạch hóa còn được củng cố nhờ vai trò mô hình hóa của giáo viên. Theo Sönmez và Sulak quá trình “giáo viên diễn đạt thành lời những suy nghĩ của mình cho học sinh về cách hiểu xảy ra khi đọc” [7] cho phép người học trực tiếp quan sát hành trình kiến tạo ý nghĩa từ văn bản. Khi giáo viên phơi bày cách đặt câu hỏi, dự đoán, hoặc liên hệ thông tin, học sinh không chỉ tiếp thu tri thức mà còn học được phương pháp tư duy. Upadhaya cũng nhìn nhận đây là một hình thức “can thiệp” nhằm “giúp người học EFL phát triển kỹ năng đọc hiểu thông qua phương pháp Nói to suy nghĩ” [6]. Điều này khẳng định tính khả thi của kỹ thuật trong lớp học thực tế, nơi việc minh bạch hóa tiến trình tư duy của giáo viên trở thành cơ sở để học sinh thực hành theo.

Ở chiều sâu siêu nhận thức, Bahri Ys và cộng sự nhấn mạnh rằng nói to suy nghĩ là một “quá trình nhận thức siêu việt” [8], khi học sinh “giám sát suy nghĩ của mình trong khi đọc và cải thiện khả năng hiểu” [8]. Đây là bước chuyển từ minh bạch hóa sang tự điều chỉnh: khi ý thức được chiến lược của bản thân, học sinh sẽ có cơ sở để điều chỉnh, thay thế hoặc củng cố các chiến lược đó. Nghiên cứu hành động của Sholihah và Sari (2018) đã cho thấy tác động tích cực: “việc triển khai chiến lược nói to suy nghĩ có thể cải thiện khả năng đọc hiểu của học sinh” [10], với sự gia tăng đáng kể điểm số trung bình sau khi áp dụng. Như vậy, tính minh bạch không chỉ có giá trị lý thuyết mà còn được kiểm chứng bằng tác động cụ thể đến năng lực đọc.

Ngoài ra, Caldwell và Leslie ghi nhận rằng “những phát biểu nói to suy nghĩ được đưa ra bởi học sinh trung học khi đọc văn bản thuyết minh” [5] có thể tiết lộ các dạng suy luận mà học sinh thực hiện. Narvaez, van den Broek và Ruiz còn phân loại được các phát ngôn này thành dạng liên tưởng, đánh giá hoặc bình luận về mạch lạc của văn bản [18]. Những phát hiện này cho thấy kỹ thuật nói to suy nghĩ là công cụ chẩn đoán hiệu quả, giúp giáo viên hiểu rõ không chỉ kết quả cuối cùng, mà còn cả quá

trình học sinh đi đến kết quả đó.

Ở khía cạnh thực hành, Wilhelm nhấn mạnh rằng “kỹ thuật nói to suy nghĩ hỗ trợ người đọc khi họ gặp phải những khó khăn trong các loại văn bản phức tạp hơn” [3], đồng thời khẳng định “nói to suy nghĩ giúp tôi đánh giá và sau đó hỗ trợ học sinh” [3]. Đây là minh chứng cho giá trị kép của kỹ thuật: vừa giúp giáo viên quan sát khó khăn của học sinh, vừa tạo cơ hội hỗ trợ ngay tại chỗ bằng cách gợi ý chiến lược.

Trong dạy học đọc hiểu, hiệu quả minh bạch hóa có thể được minh họa qua hoạt động dạy đọc văn bản “Lão Hạc” – Nam Cao (Sách giáo khoa Ngữ văn 12, bộ Chân trời sáng tạo). Khi giáo viên đọc đến đoạn nhân vật bát khóc vì bán cậu Vàng, việc diễn đạt suy nghĩ thành lời như: “*Chi tiết này khiến thầy/cô nghĩ đến tình thương con sâu nặng của Lão Hạc, đồng thời gợi dự cảm về bi kịch nghèo khổ sắp tới*” đã phơi bày rõ cách tiếp cận văn bản. Sau đó, khi học sinh thực hành, việc nói to suy nghĩ như: “*Chi tiết Lão Hạc xin bả chó khiến em liên hệ đến lựa chọn giữ gìn nhân phẩm bằng cái chết*” vừa minh bạch hóa dòng tư duy vừa cho thấy cách vận dụng chiến lược suy luận và liên hệ. Ví dụ này minh họa rằng tính minh bạch không chỉ hỗ trợ giáo viên trong mô hình hóa, mà còn tạo điều kiện để học sinh rèn luyện khả năng tư duy chiến lược.

Như vậy, kỹ thuật “nói to suy nghĩ” làm cho tiến trình đọc hiểu vốn tiềm ẩn trở thành hoạt động có thể quan sát và phân tích, qua đó giúp giáo viên kịp thời hỗ trợ và giúp học sinh chủ động vận dụng chiến lược. Minh bạch hóa và hỗ trợ chiến lược đọc vì thế gắn bó chặt chẽ với nhau: khi tư duy được phơi bày, chiến lược được ý thức; khi chiến lược được ý thức, việc đọc trở nên chủ động và hiệu quả hơn. Đây là nền tảng quan trọng để phát triển năng lực đọc hiểu bền vững, hướng học sinh tới tư duy độc lập và khả năng tự điều chỉnh trong học tập.

3.2.2. Phát triển tư duy suy luận – phản biện

Trong dạy học đọc hiểu, phát triển tư duy suy luận và phản biện luôn được coi là mục tiêu trọng tâm nhằm hình thành năng lực tư duy bậc cao cho người học. Đọc hiểu không chỉ dừng lại ở việc nhận biết thông tin hiển ngôn, mà còn đòi hỏi người học phải giải mã tầng nghĩa tiềm

ẩn, rút ra kết luận từ dữ liệu chưa đầy đủ, đồng thời đánh giá và đưa ra quan điểm cá nhân. Kỹ thuật “nói to suy nghĩ” được nhiều công trình khoa học khẳng định là một phương pháp hữu hiệu để rèn luyện những năng lực này, bởi nó buộc người đọc phải diễn đạt thành lời quá trình xử lý thông tin, suy luận và phản ứng với văn bản trong thời gian thực.

Ở bình diện cơ bản, kỹ thuật này tạo điều kiện để học sinh rèn luyện năng lực suy luận và dự đoán. Pritchard và O’Hara khi phân tích các bản ghi nói to suy nghĩ đã chỉ ra rằng “sáu chiến lược nổi lên từ phân tích các bản ghi nói to suy nghĩ của đối tượng nghiên cứu” [4], trong đó suy luận và dự đoán là những chiến lược cốt lõi. Việc học sinh phải công khai hóa dòng tư duy giúp họ chuyển từ tiếp nhận thụ động sang hình thành giả thuyết, đồng thời tự kiểm chứng giả thuyết ngay trong quá trình đọc. Điều này phù hợp với cơ chế của tư duy khoa học, vốn dựa trên nguyên tắc giả thuyết – kiểm chứng. Caldwell và Leslie cũng nhấn mạnh vai trò này khi cho rằng việc nói to suy nghĩ “cho thấy học sinh đưa ra những suy luận nào trong quá trình nói to suy nghĩ” [5]. Nhờ đó, giáo viên có thể nhận diện các dạng suy luận mà học sinh đang sử dụng, từ suy luận nhân quả, suy luận dự báo đến suy luận khái quát, và có biện pháp hỗ trợ phù hợp.

Không chỉ dừng lại ở việc dự đoán diễn biến văn bản, kỹ thuật “nói to suy nghĩ” còn thúc đẩy học sinh vận dụng tri thức nền để củng cố suy luận. Sönmez và Sulak khẳng định rằng “dự đoán” là một thành tố quan trọng của “các chiến lược đọc hiểu cá nhân hiệu quả” [7]. Khi học sinh nói to, họ không chỉ dựa vào thông tin bề mặt mà còn huy động kiến thức nền tảng, vốn sống và kinh nghiệm để đưa ra giả thuyết. Cơ chế này giúp học sinh gắn kết văn bản với thế giới thực, đồng thời phát triển năng lực vận dụng tri thức liên ngành – một yêu cầu thiết yếu trong giáo dục theo định hướng năng lực.

Ở mức độ cao hơn, kỹ thuật “nói to suy nghĩ” góp phần hình thành tư duy phản biện thông qua việc khuyến khích học sinh đặt câu hỏi, đánh giá và đối thoại với văn bản. Wilhelm khẳng định rằng nói to suy nghĩ cho phép học sinh “đặt câu hỏi cho tác giả” [3], từ đó thúc

đẩy sự tham gia chủ động vào quá trình kiến tạo ý nghĩa. Việc đặt câu hỏi này là một trong những biểu hiện rõ rệt nhất của tư duy phản biện, bởi nó buộc người đọc phải nhìn nhận văn bản không phải như một chân lý bất biến, mà như một đối tượng cần phân tích, kiểm chứng và thậm chí phản biện. Pritchard và O'Hara cũng nhấn mạnh rằng nói to suy nghĩ khuyến khích học sinh “tự đặt câu hỏi cho bản thân khi đọc” [4], cho thấy kỹ thuật này không chỉ hướng đến việc giải mã nội dung, mà còn tạo ra cơ hội để học sinh phát triển khả năng đối thoại nội tâm và xây dựng lập luận cá nhân.

Một điểm đáng lưu ý là tư duy phản biện không đơn thuần gắn với sự phủ định hay phản đối, mà bao gồm toàn bộ hoạt động phân tích, đánh giá, so sánh và đưa ra lập luận. Khi thực hành nói to suy nghĩ, học sinh không chỉ diễn đạt những gì họ hiểu, mà còn phải xác định mức độ hợp lý, tính mạch lạc và giá trị của lập luận trong văn bản. Sholihah và Sari khẳng định rằng “đặt câu hỏi” là một chiến lược được phát triển nhờ nói to suy nghĩ [10]. Điều này cho thấy kỹ thuật không chỉ cung cấp công cụ tiếp nhận văn bản, mà còn tạo môi trường để học sinh thử nghiệm khả năng phản biện thông qua việc đưa ra câu hỏi và tranh luận. Như vậy, nói to suy nghĩ vừa là phương tiện rèn luyện kỹ năng cá nhân, vừa góp phần hình thành môi trường học tập đối thoại.

Tư duy phản biện còn được củng cố thông qua khả năng lập luận. Khi học sinh nói thành lời, họ phải tổ chức ý tưởng theo cấu trúc logic, kết nối dữ kiện từ văn bản để bảo vệ nhận định của mình. Đây chính là bước chuyển quan trọng từ “cảm nhận” sang “lập luận”. Wilhelm từng nhận định rằng “nói to suy nghĩ giúp tôi đánh giá và sau đó hỗ trợ học sinh” [3], cho thấy kỹ thuật này vừa giúp giáo viên chẩn đoán tiến trình tư duy, vừa buộc học sinh hình thành lập luận có cơ sở. Ở góc độ này, kỹ thuật nói to suy nghĩ đồng thời phát huy giá trị sư phạm (giúp giáo viên theo dõi, hỗ trợ) và giá trị nhận thức (giúp học sinh phát triển lập luận).

Chẳng hạn, trong quá trình dạy đọc văn bản “Hai đứa trẻ” - Thạch Lam (Sách giáo khoa Ngữ văn 12, bộ Chân trời sáng tạo), giáo viên có thể khuyến khích học sinh thực hành nói to

suy nghĩ khi tiếp cận chi tiết đoàn tàu xuất hiện cuối tác phẩm. Một học sinh có thể diễn đạt: *“Em nghĩ đoàn tàu là biểu tượng của ánh sáng và niềm hy vọng, nhưng nó cũng tạo ra sự đối lập gay gắt với bóng tối tù đọng của phố huyện. Vậy liệu Thạch Lam muốn khẳng định hy vọng ấy là thực hay chỉ là thoáng qua?”*. Phát ngôn này không chỉ thể hiện một suy luận khái quát từ chi tiết cụ thể, mà còn bộc lộ khả năng phản biện khi học sinh tự đặt câu hỏi ngược lại với thông điệp văn bản. Trong tình huống thảo luận, một học sinh khác có thể bổ sung: *“Theo em, đoàn tàu không chỉ là biểu tượng thoáng qua, mà còn gợi mở khát vọng đổi thay trong tâm hồn nhân vật Liên”*. Sự đối thoại này cho thấy kỹ thuật nói to suy nghĩ giúp học sinh không chỉ phân tích và khẳng định ý nghĩa, mà còn tranh luận, so sánh, mở rộng vấn đề – đúng với bản chất của tư duy suy luận và phản biện trong đọc hiểu.

Những cơ chế kể trên có ý nghĩa đặc biệt trong giáo dục theo định hướng phát triển năng lực. Việc rèn luyện suy luận và phản biện không chỉ giúp học sinh đạt thành tích học tập cao hơn, mà còn trang bị cho họ khả năng tư duy độc lập, biết đối thoại và bảo vệ quan điểm trong nhiều tình huống đời sống. Chính vì vậy, nói to suy nghĩ cần được nhìn nhận không chỉ như một kỹ thuật dạy đọc, mà còn là một công cụ bồi dưỡng năng lực tư duy bậc cao.

Có thể nói, kỹ thuật “nói to suy nghĩ” giữ vai trò then chốt trong việc phát triển tư duy suy luận và phản biện của học sinh. Thông qua việc buộc người học phải diễn đạt thành lời quá trình đọc, kỹ thuật này giúp họ hình thành giả thuyết, đưa ra dự đoán, kiểm chứng bằng chứng, đặt câu hỏi, đối thoại với văn bản và xây dựng lập luận cá nhân. Những phân tích từ Pritchard & O'Hara, Caldwell & Leslie, Wilhelm, Sönmez & Sulak, Sholihah & Sari đều cho thấy tính hiệu quả của kỹ thuật trong việc nâng cao năng lực đọc hiểu ở mức độ cao. Như vậy, có thể khẳng định rằng nói to suy nghĩ không chỉ là công cụ hỗ trợ tiếp cận văn bản, mà còn là phương tiện quan trọng để bồi dưỡng tư duy độc lập, phản biện và sáng tạo – những phẩm chất thiết yếu trong bối cảnh đổi mới Chương trình Giáo dục phổ thông ở Việt

Nam hiện nay.

3.2.3. Tăng cường tự giám sát và hợp tác

Kỹ thuật “nói to suy nghĩ” không chỉ giúp học sinh minh bạch hóa tiến trình đọc và phát triển tư duy phản biện, mà còn có vai trò quan trọng trong việc hình thành năng lực tự giám sát và tăng cường hợp tác trong học tập. Thực chất, khi học sinh diễn đạt thành lời những gì mình đang nghĩ trong quá trình đọc, các em vừa kiểm tra mức độ hiểu, vừa phát hiện kịp thời những điểm chưa rõ để điều chỉnh chiến lược đọc phù hợp. Đây là cơ chế tự phản tư – nền tảng của năng lực siêu nhận thức trong đọc hiểu.

Theo Mckeown và Gentilucci kỹ thuật nói to suy nghĩ có thể được xem là “một công cụ siêu nhận thức để theo dõi sự hiểu biết” [16]. Phát biểu này cho thấy vai trò của nói to suy nghĩ không chỉ dừng lại ở việc diễn đạt thông tin, mà còn giúp người học thực hành giám sát tiến trình hiểu của bản thân. Cùng quan điểm đó, Bahri Ys và cộng sự nhấn mạnh rằng với kỹ thuật này, học sinh có thể “giám sát suy nghĩ của mình khi đọc” [8]. Nói cách khác, việc phát ngôn thành lời buộc học sinh phải song hành hai nhiệm vụ: tiếp nhận thông tin từ văn bản và kiểm soát mức độ hiểu của chính mình. Quá trình này khiến việc đọc không còn là một hoạt động vô thức, mà trở thành một tiến trình được kiểm soát và định hướng bởi người học.

Pritchard và O’Hara chỉ ra rằng “nói to suy nghĩ là một phương tiện hiệu quả để nhận diện các chiến lược đọc” [4]. Khi học sinh nhận diện rõ ràng các chiến lược mình đang sử dụng – chẳng hạn như dự đoán, suy luận, hoặc xác minh nghĩa của từ – các em đồng thời đang giám sát và đánh giá mức độ hiệu quả của các chiến lược đó. Chẳng hạn, trong quá trình đọc “Hai đứa trẻ” – Thạch Lam (Sách giáo khoa Ngữ văn 12, bộ Chân trời sáng tạo), một học sinh có thể phát biểu: “Đoạn văn này miêu tả cảnh chợ tàn lụi dần, mình nghĩ tác giả muốn nhấn mạnh sự tĩnh lặng, nhưng để chắc chắn, mình sẽ đọc tiếp đoạn sau để xem có chi tiết nào củng cố suy đoán này không”. Phát ngôn này cho thấy học sinh vừa đang kiểm soát giả thuyết đọc hiểu, vừa chuẩn bị tự điều chỉnh nếu giả thuyết đó không được xác nhận. Đây chính

là cơ chế tự giám sát diễn hình trong quá trình đọc.

Nghiên cứu thực nghiệm cũng củng cố vai trò này. Sholihah và Sari chứng minh rằng “kỹ năng đọc của học sinh khi sử dụng kỹ thuật nói to suy nghĩ có thể cải thiện” [10]. Sự cải thiện đó không đơn thuần đến từ việc học sinh hiểu thêm nội dung văn bản, mà từ quá trình các em liên tục giám sát, phát hiện và điều chỉnh chiến lược đọc. Wilhelm bổ sung thêm rằng kỹ thuật này giúp người đọc “giám sát hiểu biết” (monitor comprehension) [3], nhấn mạnh chức năng cốt lõi của think-aloud như một công cụ rèn luyện năng lực tự kiểm soát trong học tập.

Bên cạnh việc phát triển khả năng tự giám sát, kỹ thuật nói to suy nghĩ còn có giá trị trong việc tăng cường hợp tác giữa học sinh. Khi một học sinh phát biểu thành lời dòng suy nghĩ của mình, các bạn khác không chỉ nghe, mà còn có cơ hội phản hồi, bổ sung hoặc phản biện. Quá trình đó tạo ra một môi trường hợp tác, nơi việc hiểu văn bản trở thành kết quả của sự đối thoại tập thể, chứ không chỉ của cá nhân. Điều này phù hợp với quan điểm của lý thuyết kiến tạo xã hội, coi tri thức được hình thành trong tương tác và đối thoại.

Trong dạy đọc đọc hiểu, giáo viên có thể tổ chức hoạt động nhóm với yêu cầu mỗi học sinh lần lượt thực hành nói to suy nghĩ khi đọc một đoạn văn, trong khi các thành viên khác lắng nghe và đưa ra nhận xét. Ví dụ, khi đọc cảnh Liên quan sát ánh sáng đoàn tàu trong “Hai đứa trẻ”, một học sinh có thể phát biểu: “*Mình nghĩ đoàn tàu gợi lên sự khác biệt giữa cuộc sống phố huyện và thế giới bên ngoài, nhưng liệu Thạch Lam có muốn nhấn mạnh niềm hy vọng hay nỗi buồn nhiều hơn?*” Ngay lập tức, một bạn khác có thể bổ sung: “*Theo em, chi tiết ánh sáng đoàn tàu không chỉ gợi buồn mà còn gieo vào Liên một niềm mong ước đổi thay*”. Sự trao đổi này minh chứng cho khả năng hợp tác: học sinh không chỉ theo dõi suy nghĩ của mình, mà còn phản hồi và đồng kiến tạo ý nghĩa với bạn học.

Chính ở điểm này, kỹ thuật nói to suy nghĩ vượt ra ngoài phạm vi rèn luyện cá nhân, trở thành công cụ hỗ trợ học tập hợp tác. Khi học sinh chia sẻ cách mình tiếp cận văn bản, cả

nhóm sẽ có cơ hội tiếp cận nhiều chiến lược khác nhau. Điều này làm phong phú hóa kinh nghiệm đọc và mở rộng năng lực tư duy phê phán. Đồng thời, học sinh cũng rèn luyện được thái độ tôn trọng ý kiến người khác và kỹ năng lắng nghe – những yếu tố cần thiết cho học tập hợp tác.

Có thể thấy, kỹ thuật “nói to suy nghĩ” có vai trò then chốt trong phát triển năng lực đọc hiểu, không chỉ giúp học sinh hình thành cơ chế tự giám sát – tự điều chỉnh, mà còn tạo môi trường hợp tác thông qua chia sẻ, phản hồi và đối thoại. Nhờ đó, học sinh không chỉ tiến bộ trong khả năng tiếp nhận văn bản, mà còn trưởng thành trong năng lực học tập độc lập và hợp tác – hai năng lực cốt lõi của giáo dục hiện đại.

3.3. Khả năng ứng dụng trong dạy học Ngữ văn ở Việt Nam

3.3.1. Sự phù hợp với định hướng phát triển năng lực trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 xác định định hướng đổi mới căn bản giáo dục, đó là chuyển từ cách dạy học thiên về truyền thụ kiến thức sang phát triển năng lực, coi học sinh là trung tâm của quá trình học tập. Mục tiêu là hình thành cho học sinh những phẩm chất và năng lực cốt lõi, giúp các em có khả năng thích ứng với yêu cầu của xã hội hiện đại. Trong bối cảnh đó, kỹ thuật “nói to suy nghĩ” có sự phù hợp và có tính khả thi cao, bởi nó khuyến khích học sinh chủ động, tự học, biết phân tích, phản biện và điều chỉnh tư duy trong khi đọc hiểu văn bản – những phẩm chất mà Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đặc biệt chú trọng.

Trong Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể 2018, phát triển năng lực được coi là trục xuyên suốt, với mục tiêu rèn luyện những năng lực chung cho học sinh ở tất cả các cấp học. Các năng lực này bao gồm: “năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác và năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo” [1]. Đây là những năng lực giúp học sinh không chỉ tiếp thu kiến thức một cách thụ động, mà còn biết vận dụng và sáng tạo trong thực tiễn. Kỹ thuật “nói to suy nghĩ” hỗ trợ trực tiếp cho mục tiêu này. Khi học sinh nói ra suy nghĩ trong lúc

đọc, các em có thể theo dõi mức độ hiểu của mình, phát hiện vấn đề, đưa ra giả thuyết và tìm cách điều chỉnh. Điều này gắn chặt với yêu cầu của chương trình khi nhấn mạnh phải chuyển từ giáo dục định hướng nội dung (học sinh học kiến thức là chủ yếu) sang giáo dục định hướng phát triển năng lực. Có thể nói, “nói to suy nghĩ” chính là một phương pháp cụ thể hóa định hướng này, bởi nó làm cho tiến trình nhận thức trở nên rõ ràng, đồng thời rèn luyện cho học sinh khả năng tự học và giải quyết vấn đề ngay trong hoạt động đọc.

Ở cấp độ môn học, đặc biệt là trong Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018, sự phù hợp này càng thể hiện rõ rệt. Chương trình này không chỉ cung cấp kiến thức về tiếng Việt và văn học mà còn nhấn mạnh phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học, trong đó đọc hiểu giữ vai trò trung tâm. Mục tiêu của môn học là “rèn luyện các kỹ năng đọc, viết, nói và nghe; có hệ thống kiến thức phổ thông nền tảng về tiếng Việt và văn học, phát triển tư duy hình tượng và tư duy logic” [2]. Ở bậc trung học phổ thông, chương trình yêu cầu học sinh “đọc hiểu được cả nội dung tường minh và hàm ẩn của các loại văn bản” cũng như “phát triển tư duy phản biện” [2]. Đây chính là không gian để áp dụng kỹ thuật “nói to suy nghĩ”, vì nhờ đó, học sinh vừa luyện tập phân tích, suy luận, vừa rèn khả năng phản biện và dự đoán khi đọc. Chẳng hạn, khi chương trình yêu cầu “phân tích, đánh giá nội dung và đặc điểm nổi bật về hình thức biểu đạt của văn bản, nhất là những tìm tòi sáng tạo về ngôn ngữ” [2], kỹ thuật này giúp học sinh thể hiện mạch tư duy bằng lời, từ đó làm rõ cách thức hiểu và đánh giá của mình. Đồng thời, chương trình còn đặt mục tiêu học sinh “vận dụng được các kiến thức về đặc điểm ngôn từ văn học... để hình thành năng lực đọc độc lập” [2]. Kỹ thuật “nói to suy nghĩ” hoàn toàn đáp ứng được điều đó, vì nó tạo điều kiện để học sinh rèn luyện đọc chủ động, tự kiểm soát nhận thức, đồng thời phát triển kỹ năng hợp tác khi trao đổi và thảo luận.

Từ đó, có thể khẳng định rằng kỹ thuật “nói to suy nghĩ” không chỉ phù hợp mà còn là công cụ hiệu quả để triển khai định hướng phát triển

năng lực trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Nó góp phần thay đổi cách dạy – học đọc hiểu theo hướng tích cực, giúp học sinh thực sự trở thành trung tâm và phát triển toàn diện cả năng lực lẫn phẩm chất.

3.3.2. Hỗ trợ nâng cao hiệu quả dạy học đọc hiểu văn bản

Trong môn Ngữ văn, hoạt động đọc hiểu văn bản giữ vị trí trung tâm, bởi đây là nền tảng để hình thành và phát triển năng lực ngôn ngữ cũng như năng lực văn học cho học sinh. Tuy nhiên, trên thực tế, nhiều học sinh Việt Nam vẫn gặp khó khăn khi phải tiếp nhận những văn bản có cấu trúc phức tạp, đặc biệt là các tác phẩm văn học giàu hình tượng nghệ thuật, đa nghĩa và nhiều tầng lớp ý nghĩa. Nhiều em thường chỉ dừng lại ở việc tái hiện nội dung bề mặt mà chưa nắm được hàm ý sâu xa, chưa đủ khả năng suy luận, phản biện hoặc liên hệ với thực tiễn. Thực trạng này khiến hoạt động đọc hiểu đôi khi mang tính hình thức, thiếu đi chiều sâu tư duy. Trong bối cảnh đó, kỹ thuật “nói to suy nghĩ” nổi lên như một công cụ hữu ích, có khả năng thay đổi cách học sinh tiếp cận văn bản. Thay vì chỉ tiếp nhận thụ động, học sinh được khuyến khích tham gia chủ động vào quá trình đọc, trực tiếp diễn đạt suy nghĩ của mình, trao đổi và tương tác không chỉ với văn bản mà còn với bạn bè trong lớp. Điều này góp phần biến hoạt động đọc hiểu từ một tiến trình cá nhân khép kín thành một quá trình giao tiếp và hợp tác mang tính chất mở, sáng tạo. Đồng thời, kỹ thuật này còn gắn kết chặt chẽ với định hướng phát triển các năng lực cốt lõi trong môn Ngữ văn, bao gồm năng lực ngôn ngữ, năng lực tư duy phản biện, năng lực giao tiếp và năng lực hợp tác.

Các công trình nghiên cứu trước đây đã cung cấp nhiều bằng chứng về tính hiệu quả của kỹ thuật “nói to suy nghĩ” trong việc phát triển năng lực đọc hiểu. Pritchard và O’Hara (2006) khẳng định rằng “các thủ tục nói to suy nghĩ như một công cụ để dạy các chiến lược đọc hiểu cho người học ngôn ngữ thứ hai” [4], tức là kỹ thuật “nói to suy nghĩ” có thể được sử dụng như một công cụ để dạy học sinh những chiến lược đọc cần thiết khi học ngôn ngữ thứ hai. Nhận định này đặc biệt phù hợp với dạy

học Ngữ văn ở Việt Nam, bởi việc tiếp cận các văn bản văn học phức tạp cũng đòi hỏi học sinh phải biết vận dụng linh hoạt nhiều chiến lược đọc khác nhau. Tương tự, nghiên cứu của Bahri Ys và cộng sự (2018) đã chỉ ra rằng kỹ thuật này giúp cải thiện “thông tin chi tiết, ý chính và khả năng suy luận” [8], tức là hỗ trợ học sinh nắm bắt thông tin chi tiết, xác định được ý chính và rèn luyện năng lực suy luận trong quá trình đọc. Nếu áp dụng vào dạy học đọc hiểu văn bản, kỹ thuật này có thể được triển khai trong nhiều thể loại khác nhau: với thơ ca, học sinh có thể luyện khả năng giải mã hình tượng và ngôn từ nghệ thuật; với truyện ngắn, các em có thể dự đoán tình tiết, phân tích tâm lý nhân vật; còn với văn bản nghị luận, học sinh sẽ tập trung vào việc xác định luận điểm, luận cứ và cách thức triển khai lập luận.

Không chỉ dừng lại ở hoạt động cá nhân, một số nghiên cứu còn nhấn mạnh hiệu quả của kỹ thuật “nói to suy nghĩ” khi được tổ chức trong hoạt động nhóm. Pratiwi và Norani cho rằng “phương pháp nói to suy nghĩ không hiệu quả trong việc dạy đọc hiểu cho học sinh” [9], nhưng kết quả thực nghiệm của chính họ lại chỉ ra rằng hiệu quả đọc hiểu được nâng cao rõ rệt nếu hoạt động “nói to suy nghĩ” gắn liền với thảo luận nhóm. Điều này gợi mở nhiều triển vọng cho việc vận dụng trong dạy học đọc hiểu ở Việt Nam, nơi sĩ số thường khá đông và nhu cầu hợp tác, trao đổi học thuật là rất lớn. Thêm vào đó, nghiên cứu hành động của Sholihah và Sari đã chứng minh cụ thể rằng “việc triển khai chiến lược nói to suy nghĩ có thể cải thiện khả năng đọc hiểu của học sinh” [10]. Kết quả nghiên cứu cho thấy điểm trung bình đọc hiểu của học sinh tăng từ 60.93 lên 80.17 sau một quá trình áp dụng có hệ thống kỹ thuật này. Với bối cảnh dạy học đọc hiểu, giáo viên có thể vận dụng cách tiếp cận tương tự: trước hết mô hình hóa quá trình đọc bằng việc “nói to suy nghĩ”, sau đó hướng dẫn học sinh luyện tập theo nhóm nhỏ, rồi dần mở rộng sang thảo luận tập thể để củng cố và nâng cao khả năng phân tích, đánh giá văn bản. Cách triển khai này không chỉ cải thiện hiệu quả đọc hiểu mà còn đáp ứng đúng yêu cầu phát triển năng lực đọc độc lập và tư duy phản biện được nêu trong Chương trình

Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018.

Như vậy, có thể khẳng định rằng kỹ thuật “nói to suy nghĩ” mang lại nhiều lợi ích rõ rệt trong dạy học Ngữ văn. Nó không chỉ nâng cao hiệu quả đọc hiểu văn bản mà còn giúp học sinh rèn luyện kỹ năng ngôn ngữ, phát triển tư duy logic và tư duy phê phán, đồng thời tăng cường khả năng giao tiếp và hợp tác trong học tập. Quan trọng hơn, kỹ thuật này còn góp phần nuôi dưỡng hứng thú và sự chủ động của học sinh đối với môn Ngữ văn – một yếu tố có ý nghĩa lâu dài trong việc hình thành năng lực tự học và tình yêu đối với văn chương.

3.3.3. Thuận lợi và thách thức khi triển khai trong thực tiễn

Việc đưa kỹ thuật “nói to suy nghĩ” vào dạy học đọc hiểu trong môn Ngữ văn ở Việt Nam mở ra nhiều cơ hội tích cực, nhưng đồng thời cũng đặt ra những khó khăn nhất định. Nếu được nhìn nhận và triển khai đúng cách, kỹ thuật này có thể trở thành một phương pháp hiệu quả, song để đạt kết quả mong muốn cần phải cân nhắc kỹ những điều kiện thực tế của nhà trường, của giáo viên và cả của học sinh.

Về thuận lợi, trước hết, đây là một kỹ thuật không đòi hỏi nhiều về cơ sở vật chất hay công nghệ. Hầu hết các lớp học phổ thông hiện nay đều đã được trang bị bàn ghế tương đối đầy đủ và có thể sắp xếp linh hoạt để tạo điều kiện cho học sinh làm việc nhóm hoặc theo cặp. Điều này có nghĩa là việc tổ chức cho học sinh thực hành “nói to suy nghĩ” hoàn toàn khả thi ngay trong điều kiện lớp học bình thường, mà không nhất thiết cần thêm các thiết bị công nghệ cao. Vai trò chính thuộc về giáo viên trong việc mô hình hóa quá trình đọc và hướng dẫn, còn học sinh là người trực tiếp thực hành, chia sẻ ý nghĩ của mình trong lúc đọc. Cách thức này cho phép kỹ thuật có thể được triển khai rộng rãi, từ các trường ở thành phố đến các khu vực nông thôn hoặc miền núi, nơi điều kiện vật chất chưa thật sự đầy đủ.

Một thuận lợi nữa đến từ đặc điểm văn hóa học tập của học sinh Việt Nam. Nhiều em vốn đã quen với hoạt động nhóm và thảo luận tập thể, do đó việc áp dụng kỹ thuật “nói to suy nghĩ” sẽ không quá xa lạ. Ngược lại, nó còn giúp học sinh rèn luyện khả năng chia sẻ, trình

bày suy nghĩ, thoát khỏi lối học thụ động lâu nay. Sự tham gia tích cực này cũng làm cho giờ học đọc hiểu trở nên sinh động hơn, tăng sự hứng thú và tinh thần hợp tác giữa các em. Ngoài ra, trong những năm gần đây, các khóa bồi dưỡng và tập huấn giáo viên thường xuyên nhấn mạnh yêu cầu đổi mới phương pháp theo hướng phát huy tính chủ động, sáng tạo của học sinh. Nhờ vậy, kỹ thuật này có thể được tích hợp dễ dàng vào nội dung tập huấn, giúp giáo viên nhanh chóng tiếp cận và áp dụng trong thực tiễn.

Tuy nhiên, bên cạnh những thuận lợi trên, việc triển khai kỹ thuật cũng sẽ gặp phải không ít thách thức. Trước hết là thói quen dạy học truyền thống. Nhiều giáo viên vẫn quen giữ vai trò trung tâm, giảng giải kiến thức, trong khi học sinh lắng nghe một cách thụ động. Khi thay đổi sang phương pháp yêu cầu học sinh phải “nói to suy nghĩ”, giáo viên có thể cảm thấy lo ngại về việc khó kiểm soát lớp học, nhất là khi lớp có đông học sinh. Thực tế ở nhiều trường phổ thông Việt Nam, sĩ số lớp thường từ bốn mươi đến năm mươi em, gây khó khăn trong việc vừa quản lý trật tự vừa theo dõi tiến trình nói to suy nghĩ của từng học sinh. Ở giai đoạn đầu triển khai, tình trạng ồn ào, mất trật tự hoặc học sinh chưa quen bày tỏ ý kiến là điều khó tránh khỏi.

Một thách thức khác đến từ sự khác biệt trong đối tượng học sinh. Với học sinh thành phố, vốn quen với môi trường học năng động, việc bày tỏ ý tưởng có thể diễn ra dễ dàng hơn. Nhưng với học sinh ở nông thôn, vùng sâu, vùng xa, nhiều em còn rụt rè, thiếu tự tin hoặc gặp hạn chế về vốn ngôn ngữ, nên việc chia sẻ suy nghĩ khi đọc văn bản sẽ khó khăn hơn. Không ít học sinh chỉ im lặng quan sát, để mặc cho một số bạn chủ động tham gia, điều này làm giảm hiệu quả hợp tác. Điều này có thể dẫn đến sự chênh lệch rõ rệt về hiệu quả áp dụng giữa các đối tượng học sinh, đòi hỏi giáo viên phải có biện pháp hỗ trợ, động viên kịp thời.

Bên cạnh đó, thời lượng tiết học cũng là một rào cản. Mỗi tiết Ngữ văn thường chỉ kéo dài 45 phút, trong khi kỹ thuật “nói to suy nghĩ” cần có đủ ba bước cơ bản: giáo viên mô hình hóa quá trình đọc, học sinh thực hành cá nhân

hoặc theo nhóm, rồi tiến hành thảo luận và phản hồi. Trong khuôn khổ thời lượng ngắn như vậy, giáo viên thường buộc phải rút gọn một vài khâu, dẫn đến việc học sinh chưa có nhiều cơ hội luyện tập hoặc trao đổi hợp tác đầy đủ. Nếu thời gian không đủ, giáo viên buộc phải rút gọn các bước, làm giảm chiều sâu của hoạt động, khiến hiệu quả không đạt như mong đợi.

Để khắc phục những khó khăn trên, việc triển khai cần có sự chuẩn bị đồng bộ và từng bước. Các nhà trường có thể thí điểm ở một số lớp học hoặc khối lớp trước, từ đó rút ra kinh nghiệm và xây dựng quy trình phù hợp với thực tế. Chính sách bồi dưỡng giáo viên cũng cần chú trọng hơn đến việc rèn luyện kỹ năng sử dụng kỹ thuật “nói to suy nghĩ”, coi đó như một phần trong công cuộc đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn. Ngoài ra, giáo viên cũng nên được hỗ trợ về mặt tài liệu hướng dẫn, ví dụ minh họa, cũng như có cơ hội trao đổi chuyên môn để cùng nhau tháo gỡ vướng mắc. Chỉ khi có sự chuẩn bị kỹ lưỡng và sự hỗ trợ đồng bộ từ phía nhà trường, giáo viên và cả học sinh, kỹ thuật “nói to suy nghĩ” mới thực sự trở thành một phương pháp hiệu quả, góp phần quan trọng vào đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn ở Việt Nam.

4. Kết luận

Như vậy, có thể khẳng định rằng nghiên cứu này đã góp phần làm sáng tỏ vai trò thiết thực và ý nghĩa quan trọng của kỹ thuật “nói to suy nghĩ” trong việc phát triển năng lực đọc hiểu của học sinh. Kỹ thuật này giúp minh bạch hóa quá trình nhận thức vốn thường diễn ra thầm lặng trong tư duy của người học, từ đó hỗ trợ học sinh nhận diện rõ ràng các bước và chiến lược đọc mà bản thân đang sử dụng. Trên cơ sở đó, các em có thể vận dụng linh hoạt và chủ động hơn những chiến lược ấy để nâng cao hiệu quả đọc hiểu. Đồng thời, quá trình “nói to suy nghĩ” cũng góp phần rèn luyện các kỹ năng quan trọng như suy luận, dự đoán và đặc biệt là tư duy phản biện – những năng lực thiết yếu đối với việc học tập Ngữ văn nói riêng và đối diện với các tình huống trong đời sống nói chung.

Kết quả tổng hợp từ các nghiên cứu cho thấy

tính hiệu quả và khả năng ứng dụng rộng rãi của kỹ thuật này trong nhiều bối cảnh giáo dục khác nhau, không chỉ trong các quốc gia sử dụng tiếng Anh như ngôn ngữ bản địa mà cả ở những môi trường đa dạng về ngôn ngữ. Đặt trong điều kiện cụ thể của Việt Nam, kỹ thuật “nói to suy nghĩ” được đánh giá có triển vọng lớn trong dạy học đọc hiểu cho học sinh, vì vừa phù hợp với định hướng đổi mới phương pháp dạy học của Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018, vừa tận dụng được thế mạnh của truyền thống học tập hợp tác trong văn hóa giáo dục Việt Nam.

Tuy nhiên, nghiên cứu hiện tại mới dừng lại ở bình diện lý thuyết, chưa được triển khai thực nghiệm cụ thể trong lớp học. Do đó, trong tương lai, tác giả cho rằng cần có những nghiên cứu ứng dụng sâu hơn để kiểm chứng tính hiệu quả trong thực tế. Đồng thời, một số khuyến nghị được đặt ra: đối với giáo viên, cần chủ động tập huấn và rèn luyện kỹ năng vận dụng kỹ thuật nói to suy nghĩ trong dạy học, coi đây như một công cụ thường xuyên để phát triển năng lực đọc hiểu; đối với nhà trường, cần tạo điều kiện về thời gian, không gian lớp học cũng như khuyến khích hình thức học nhóm nhằm phát huy tối đa tính hợp tác; đối với các nhà quản lý giáo dục, cần xây dựng cơ chế hỗ trợ, đưa kỹ thuật này vào các chương trình bồi dưỡng giáo viên, cũng như xem xét việc tích hợp vào định hướng đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn. Chỉ khi có sự phối hợp đồng bộ từ ba phía này, kỹ thuật “nói to suy nghĩ” mới có thể thực sự phát huy hết hiệu quả và trở thành một phương pháp hữu ích trong việc phát triển năng lực đọc hiểu cho học sinh Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông, Chương trình tổng thể*. Bộ Giáo dục và Đào tạo.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông, Chương trình môn Ngữ văn*. Bộ Giáo dục và Đào tạo.
3. Wilhelm, J. D. (2001). *Improving comprehension with think-aloud strategies*. Scholastic Professional Books.
4. Pritchard, R., & O'Hara, S. (2006). Using

- think alouds to identify and teach reading comprehension strategies. *The CATESOL Journal*, 18(1), 151–159.
5. Caldwell, J., & Leslie, L. (2010). Thinking aloud in expository text: Processes and outcomes. *Journal of Literacy Research*, 42(3), 308–340.
6. Upadhaya, A. (2016). Teaching reading comprehension through think-aloud approach: An intervention. *LangLit: An International Peer-Reviewed Open Access Journal*, 3(1), 36–40.
7. Sönmez, Y., & Sulak, S. E. (2018). The effect of the thinking-aloud strategy on the reading comprehension skills of 4th grade primary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 168–172.
8. Bahri Ys, S., Nasir, C., & Rohiman, C. L. N. (2018). Using the think aloud method in teaching reading comprehension. *Studies in English Language and Education*, 5(1), 148–158.
9. Pratiwi, D. A., & Norani. (2022). Think-aloud method: Developing students' reading comprehension. *English Education and Applied Linguistics Journal*, 5(2), 114–127.
10. Sholihah, L., & Sari, J. (2018). Improving students' reading comprehension by using think-aloud strategy. *Pedagogy Journal of English Language Teaching*, 6(2), 122–129.
11. Phạm, T. T. H. (2011). Chiến thuật “cuốn phim trí óc” (Think-Aloud) trong dạy học đọc hiểu văn bản. *Tạp chí Giáo dục*, 254(kì 2), 1–4.
12. Trịnh, T. H., Bùi, Y. N., Lữ, H. M., & Nguyễn, T. L. (2025). Tổ chức dạy kỹ năng viết đoạn văn cho học sinh lớp 3 bằng kỹ thuật làm mẫu “Nói to suy nghĩ” (Think aloud). *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp*, 14(1), 3–11.
13. Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2(2), 131–156.
14. Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. A Bradford Book, London: The MIT Press.
15. Oster, L. (2001). Using think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*, 55(1), 64–69.
16. Mckeown, R. G., & Gentilucci, J. L. (2007). Think-aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 136–147.
17. Someran, V., Barnard, Y., & Sandberg, J. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes*. Academic Press.
18. Narvaez, D., van den Broek, P., & Ruiz, A. B. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 488–496.